

L'EDUCAZIONE LINGUISTICA IN ITALIA: un'esperienza per l'Europa?

Edvige Costanzo

L'Europa linguistica ha, paradossalmente, come caratteristica comune quella della diversità, visto che alle varianti dialettali presenti in ogni lingua, in parecchi degli stati europei, si aggiunge la presenza di lingue minoritarie, più o meno garantite ma tutt'ora ben vive, che portano "la ronde des langues"¹ a quaranta, undici delle quali godono dello statuto di lingue ufficiali dell'Unione Europea.

In un contesto simile, in cui è evidente che il plurilinguismo fa parte del codice genetico del vecchio continente, parlare di Educazione Linguistica (EL d'ora in avanti) per situarla nel contesto dei lavori del Consiglio d'Europa, significa necessariamente procedere per grandi sintesi ed operare scelte prioritarie nel vasto campo occupato da un concetto che ha segnato la didattica delle lingue in Italia nell'ultimo trentennio.

Ecco quindi i limiti obbligati entro cui si muoverà questo contributo. Sarà analizzato innanzi tutto il concetto di EL mettendone in evidenza la complessità e ricollocandolo nel contesto che l'ha generato; in una seconda parte si tratterà della sua messa in opera e quindi delle pratiche didattiche che lo favoriscono; seguirà un'analisi dei programmi a cui è stato applicato in Italia e alcune considerazioni sulla formazione degli insegnanti per concludere infine con una riflessione sulla "esportabilità" del concetto a livello europeo e sui suoi rapporti con il *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue*.

1. Il concetto

"Educazione linguistica non significa educazione al verbalismo o, peggio, alla verbosità, alla capacità di saper improvvisare discorsi su qualunque cosa"². Così, ancora recentemente, si esprime T. De Mauro, uno dei padri nobili del concetto, rifiutando, da una parte, la degenerazione verbalistica in agguato se l'EL è intesa come educazione alla retorica, secondo una tradizione classica mal interpretata, e rivendicando, dall'altra, l'educazione ad una parola che "...non è suono o formula, ma è

¹ Hagège C, 1994, *Le souffle de la langue*, Paris, Editions Odile Jacob, p. 149.

² De Mauro T., 2001, "Apprendere nella società complessa", in *Minima scholaria*, Bari, Laterza, pp. 164-166.

espressione di un senso che si radica nella dialogicità, nella cooperazione con gli altri, e nell'attrito con le cose e con le esperienze che si vogliono esprimere"³.

Ecco profilarsi, alla base del concetto, un'opzione linguistica di chiara marca semantica e di quella semantica storica che fa dire al Nostro, qualche rigo dopo, "Educazione al linguaggio e alla lingua così intesa vuol dire educazione a ciò che per e nel nostro linguaggio e nella nostra lingua vive : le nostre storie e le altrui"⁴, così come, a livello più strettamente pedagogico, appare chiaro il rifiuto per un addestramento comportamentista quando leggiamo "Educazione linguistica altro non è che la proiezione sul piano del linguaggio verbale di quelle idee che altri hanno elaborato sul terreno della educazione matematica : non ripetizione di teoremi, non capacità calcolistica da calcolatrice [...] ma capacità di schematizzazione e integrazione tra schemi, *lógos*, come *lógos* è il linguaggio, è operatività e prassi"⁵.

Parola come senso culturalmente marcato, parola come logos, parola come prassi fanno dunque dell'EL un concetto da affrontare evitando facili tentazioni di riduttivismo che vanno dalla sua identificazione banale con lo studio della grammatica esplicita all'accezione povera che ne dà N. Galli de' Paratesi quando, cercando di definire "coscienza linguistica" e "educazione linguistica", dice di quest'ultima "En Italie, ce terme désigne les changements profonds de l'enseignement des langues importés du monde anglo-saxon."⁶ Che la didattica delle lingue straniere debba molto alla riflessione anglosassone è un dato di fatto, ma che si arrivi ad identificare il concetto di EL con i cambiamenti dovuti a queste influenze è quanto meno discutibile, come si può facilmente verificare ripercorrendo le tappe della sua evoluzione.

2. Le Dieci Tesi per una educazione linguistica democratica.

L'EL nasce in opposizione alla vecchia "pedagogia linguistica tradizionale"⁷ e come questa riguarda l'acquisizione del linguaggio verbale, ma se ne differenzia subito per il concetto stesso di lingua che sottende. La prima ha alla base un'idea di lingua come modello da acquisire tramite pratiche didattiche basate sul latino, etc., con grammatica di tipo normativo ed esercizi di tipo applicativo-deduttivo, lettura intesa come lettura lineare ad alta voce, scrittura come tema e riproduzione di modelli "alti", la seconda sconvolge il tranquillo panorama didattico degli insegnanti "di lettere" proprio per la novità del "linguistica" che si rifà ad una tradizione di linguistica descrittiva in cui si affacceranno, con sempre più forza, espressioni come "usi sociali della lingua", "funzioni comunicative", "interazione".

³ Ibidem.

⁴ Ibidem.

⁵ Ibidem.

⁶ Galli de' Paratesi N., 1996, "Conscience linguistique et communicative et rôle de la comparaison des langues 1 et 2 dans l'enseignement des langues vivantes", in *Apprentissage des langues et citoyenneté européenne. Textes des animateurs pour l'atelier "nouveau style" 13b*, "Sensibilisation à la langue et à la culture dans l'apprentissage/enseignement des langues (L2 et L1) et développement de l'autonomie de l'apprenant (11-18 ans)", Strasbourg, p. 17.

⁷ "Nel dibattito teorico e culturale italiano l'espressione educazione linguistica è stata introdotta da una pedagoga cattolica [...] Maria Teresa Gentile col suo *Educazione linguistica e crisi di libertà* (1966), prosecuzione e puntualizzazione del precedente e non meno importante ed egualmente mal noto *Immagine e parola nella formazione dell'uomo*. Nell'ambito degli studi linguistici è restata inizialmente minoritaria: appare in scritti del 1968 ma ancora nel 1969 e 1970 le fanno forte concorrenza

Dal punto di vista più strettamente pedagogico inoltre, la pedagogia linguistica tradizionale trascura l'esistente linguistico dei discenti, la "realità linguistica di partenza", dialetto o altra lingua materna minoritaria, così come trascura il rapporto con le altre capacità simboliche ed espressive, quali i linguaggi non verbali, il calcolo... Impera quella che Calvino definirà "l'antilingua"⁸, monolite burocratico-letterario che viene insegnata a furia di analisi grammaticale e logica, paradigmi verbali e regole di sintassi e che gli studenti più fortunati, gli *héritiers* di Bourdieu, imparano a padroneggiare solo perché corrisponde a pratiche socio-culturali abituali nel loro ambiente familiare.

In questo contesto cominciano ad operare associazioni di linguisti e di insegnanti. Dalla SLI⁹ al GISCEL¹⁰, al CIDI¹¹, a LEND¹² è tutto un lavoro paziente e continuo che approda, tra dibattiti, discussioni sulle riviste di categoria, convegni, alla condivisione di un documento ormai storico, le *Dieci Tesi per l'Educazione Linguistica Democratica*, approvato dal GISCEL il 26 aprile 1975.

Il documento è di quelli che fanno epoca e vale la pena riprodurne ampi stralci (v. Allegato 1) per rendersi conto del portato innovativo che le *Dieci Tesi* conservano, ancora oggi, a quasi trenta anni di distanza.

Scontato l'assunto della centralità del linguaggio verbale negli usi comunicativi, cognitivi ed ideativi e della pluralità e complessità delle capacità linguistiche (Tesi I e III), non possiamo non riconoscere nelle affermazioni della seconda tesi sullo sviluppo delle capacità linguistiche, "radicato" in tutto lo sviluppo socio-culturale dell'individuo, echi sempre attuali del pensiero di Vygotskij¹³ quando, attribuendo al linguaggio la funzione di strumento nello sviluppo delle capacità cognitive individuali, sottolinea che ciò che si acquisisce non è il linguaggio come sistema autonomo, ma l'interazione tra le caratteristiche del sistema linguistico di cui si dispone e le caratteristiche del funzionamento dello stesso, utilizzato per conoscere, comunicare, agire. Allo stesso modo l'aver precisato, in quella sorta di decalogo che costituisce l'ottava tesi, che una corretta EL deve partire dal "retrotterra linguistico-culturale degli allievi...non per fissarlo a questo retrotterra, ma per arricchirlo...", se da un lato è databile nell'Italia ancora massicciamente dialettale degli anni 70, dall'altro appare oggi particolarmente attuale in quanto antesignano di una educazione plurilingue e pluriculturale che dalla visione regionale italiana si può trasferire automaticamente a livello europeo. Anche l'idea della riflessione sulla lingua che "occorre curare e sviluppare fin dalle prime esperienze scolari", esplicitamente evocata nella tesi VIII (principio 9), è oggi straordinariamente presente in tutto quanto è suggerito dalle scienze cognitive, così come è addirittura premonitrice la dichiarazione della tesi IX sulla necessità di una nuova formazione per gli insegnanti, che tenga conto dell'importanza delle

espressioni come *educazione alla verbalizzazione, didattica linguistica e glottodidattica* in De Mauro T., 1983, *Sette lezioni sul linguaggio e altri interventi per l'Educazione Linguistica*, Milano, Franco Angeli, p. 91.

⁸ Calvino I., "L'antilingua", in Calvino I., 1980, *Una pietra sopra*, Torino, Einaudi, pp. 122-126.

⁹ SLI: Società di Linguistica Italiana, nata nel 1967 che raccoglie gli studiosi di linguistica legati ad orientamenti scientifici più innovativi ed indica, nel suo stesso statuto, la necessità di collegare più fattivamente la ricerca teorica con la pratica didattica degli insegnanti;

¹⁰ GISCEL: Gruppo di Intervento e di Studio nel campo dell'Educazione Linguistica, nato nel 1973 all'interno della SLI;

¹¹ CIDI: Centro di Iniziativa Democratica degli Insegnanti, nato nel 1972 con precisi intenti innovativi in campo didattico-metodologico e decisamente progressista per quanto riguarda tutta la politica scolastica italiana;

¹² LEND: Lingua e Nuova Didattica, nasce nel 1972 con il chiaro intento di impegnarsi per rinnovare l'insegnamento delle lingue straniere nella scuola italiana.

¹³ Vygotskij L.S., *Pensiero e linguaggio*, Bari, Laterza, 1990.

scienze del linguaggio, se si vuole che l'EL diventi una realtà operativa e non resti una dichiarazione di intenti.

3. Educazione linguistica e pratiche didattiche

Dalla lettura delle *Dieci Tesi* appare subito evidente che il concetto di EL è un concetto complesso, di per se stesso interdisciplinare e polisistemico, di quelli che costituiscono un circuito produttivo nel senso in cui lo intende Edgar Morin quando afferma che un tal circuito "se constitue à travers les constructions, reconstructions, articulations où la nouvelle science anthro-po-sociale a besoin pour s'organiser de la nouvelle biologie et de la nouvelle physique, lesquelles ont besoin, pour s'organiser, d'intégrer en elles le point de vue de l'organisation mentale, culturelle et sociale du scientifique"¹⁴.

In questo senso, come abbiamo visto, l'EL integra discorsi teorici (afferenti a linguistica, sociolinguistica, pragmatolinguistica, semantica, psicologia cognitiva...) e pratici (dalla riflessione metodologica alle pratiche di classe) il cui apporto permette di "chiudere il circuito", senza bloccarlo, come succederebbe in un'ottica "teoria-pratica" di tipo meramente applicazionista. In virtù della sua natura di circuito produttivo si spiega anche come il concetto, negli anni, si sia potuto arricchire degli apporti delle neuroscienze, ad esempio, dell'antropologia culturale o degli studi sull'intelligenza artificiale.

Da un punto di vista didattico-metodologico, per la sua natura interdisciplinare, l'EL trova terreno fertile in una serie di pratiche didattiche che coinvolgono soprattutto la lingua madre e la/le lingua/e straniera/e, in un momento in cui, grazie ai lavori del Consiglio d'Europa sui vari *Livelli Soglia*, l'approccio comunicativo sembra apportare naturalmente quel "plus" didattico che le *Dieci Tesi*, per il loro carattere di dichiarazione generale, non potevano avere.

Si fa strada così, nel quadro di questo orientamento che mette al centro dell'apprendimento la consapevolezza del funzionamento della lingua, l'idea della necessità di una pedagogia integrata lingua madre -lingue straniere, secondo quanto indicato da E. Roulet¹⁵ per le lingue seconde.

Questa idea nasce dalla constatazione che, in situazione scolastica, il discente è svantaggiato dal punto di vista comunicativo, perché "si la compétence de communication est caractérisée par la maîtrise des actes de langage dans le discours"¹⁶, in classe non si potrà mai riprodurre il contesto di apprendimento naturale della lingua e dunque un approccio comunicativo di tipo totalmente strumentale è destinato al fallimento. Nello stesso tempo però non si può proporre un insegnamento programmato di tipo deduttivo, visto che "même les spécialistes ignorent encore aujourd'hui les règles qui commandent l'enchaînement et l'interprétation des actes de langage dans le discours"¹⁷.

La soluzione, secondo E. Roulet, è di compensare gli inconvenienti comunicativi della situazione scolastica con i vantaggi che questa comporta e che sono i seguenti :

¹⁴ Morin E., 1980, *La méthode. La nature de la nature*, I, Paris, Seuil, coll. Points Essais, p. 287.

¹⁵ Roulet E., 1980, *Langue maternelle et langues secondes. Vers une pédagogie intégrée*, Paris, Hatier-CREDIF, coll. LAL et Roulet E., 1995, « Peut-on intégrer l'enseignement-apprentissage décalé de plusieurs langues? », *Études de Linguistique Appliquée*, avr.-juin, n°98, p. 113-118.

¹⁶ Roulet E., 1980, p. 82.

¹⁷ Ibidem, p. 83.

- la possibilità di esplorare il sistema e il funzionamento della lingua con l'aiuto dell'insegnante, facilitatore di apprendimento e non più depositario di conoscenze enciclopediche da trasmettere ;
- la possibilità di utilizzare, per questa attività di osservazione e di riflessione sulla lingua straniera gli strumenti euristici adoperati per un lavoro dello stesso tipo sulla lingua madre.

Non si può non notare come l'osservazione e la riflessione sulla lingua indicate da Roulet siano già una traduzione operativa possibile dei principi 8 e 9 della tesi VIII e come questi rimandino, a loro volta, a teorie dell'apprendimento di tipo costruttivista, esplicitamente evocate d'altronde da J. Courtillon quando, a proposito della grammatica, dichiara "l'approche par la découverte et l'ajustement progressif des règles est fondée sur une théorie de type constructiviste [...] Elle est préférable parce que, s'agissant de **grammaire de l'apprenant**, le but visé est bien l'appropriation par l'apprenant des règles qui deviennent opératoires pour lui. Il doit passer par des étapes de construction de ces règles..."¹⁸.

L'idea dell'attività mentale strutturante, al di là della differenza delle scuole di pensiero, diventa uno dei punti forti della psicologia cognitiva chiarendo definitivamente che, nel processo di apprendimento, non è il prodotto dell'attività mentale ad essere archiviato ma l'attività mentale stessa la quale, a sua volta, chiama in causa percezione, operazioni mentali... Questo permette di riconsiderare certi **processi**¹⁹ di acquisizione, come le interferenze lingua madre-lingua straniera o l'utilizzazione di **routine**²⁰, che sembrano non potersi staccare da una spiegazione comportamentista e il cui ruolo va inserito invece nel contesto più largo delle **strategie**²¹ le quali, a loro volta, dipendono dall'attività mentale del discente e utilizzano processi differenziati.

Ancora un altro tassello che va ad arricchire, questa volta dal punto di vista psicolinguistico, la nozione di EL rafforzando l'idea di pedagogia integrata, cara a E. Roulet, ed introducendo l'idea della necessità di attività metacognitive, queste ultime importanti per l'acquisizione di saperi procedurali, a torto sacrificati per lungo tempo a vantaggio dei saperi dichiarativi.

Se si considera poi che la didattica delle lingue straniere ha da tempo chiarito che, quando si impara una lingua, sono "situazioni linguistiche" che si imparano ed è su queste che l'attività mentale si esercita, che la competenza comunicativa, essendo a sua volta una competenza complessa²², richiede in situazione di apprendimento la messa in opera di più competenze²³, non possiamo non concludere che, se l'EL ha come obiettivo lo sviluppo delle capacità linguistiche nel loro insieme (tesi III), è la didattica delle lingue nella forma dell'approccio comunicativo-cognitivo a fornire molti degli

¹⁸ Courtillon J., La grammaire sémantique et l'approche communicative, in ...Et la grammaire, Le Français dans le Monde-Recherches et Applications, févr. / mars 1989, p. 118

¹⁹ On entend par **processus** l'ensemble des opérations mentales qui aboutissent à la réalisation d'une tâche déterminée, in Gaonac'h D., dir., 1990, *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère*, Le Français dans le Monde-Recherches et Applications, févr./mars, Paris, EDICEF, p. 4

²⁰ On entend ici par **routines** l'utilisation de formules toutes faites apprises et reproduites comme des unités, in Gaonac'h D., 1987, *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Paris, Hâtier/CREDIF, coll. LAL, p. 149

²¹ Le mot **stratégie** mériterait un article à lui seul. On se limitera ici à rappeler la différence entre **stratégies de communication** définies comme "des programmes contrôlés qu'un individu adopte pour résoudre ce qu'il se représente comme un problème pour atteindre un objectif communicationnel particulier" et **stratégies d'apprentissage** définies comme "des opérations contrôlées destinées à atteindre un but précis" in Bogaards P., 1988, *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*, Paris, Hatier-CREDIF, coll. LAL, p. 92 et p. 98

²² Moirand S., 1982, *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris, Hachette, coll. F, p. 21.

strumenti operativi che, in Italia, saranno indicati esplicitamente a livello istituzionale o mutuati autonomamente dagli insegnanti nella loro pratica didattica.

4. L'EL nella scuola italiana

L'introduzione ufficiale dell'EL nel panorama della scuola italiana avviene con i programmi del 1979 che riprendono la legge n. 348 del 1977²⁴.

Si tratta dei programmi per la Scuola Media Statale, ultimo segmento della scolarità obbligatoria, che, nella parte riguardante la presentazione delle "discipline come educazione" e delle metodologie dell'apprendimento, introducono così l'EL :

"L'insegnamento dell'italiano si inserisce nel più vasto quadro dell'EL la quale riguarda, sia pure in diversa misura, tutte le discipline e le attività e, in particolare, tende a far acquisire all'alunno, come suo diritto fondamentale, l'uso del linguaggio in tutta la varietà delle sue funzioni [...]

La lingua straniera ha il compito di contribuire, in armonia con le altre discipline, e in modo particolare con la lingua italiana, alla conquista delle capacità espressive e comunicative degli alunni, anche mediante l'allargamento degli orizzonti culturali, sociali ed umani, reso possibile dal contatto che la conoscenza della lingua straniera consente con realtà storiche e socioculturali diverse da quella italiana".²⁵

Come non notare che la filosofia delle *Dieci Tesi* è presente in ogni parola di questi paragrafi ? E, a riprova della filiazione diretta dei programmi della Scuola Media dalle suddette tesi, ecco alcune citazioni tratte dalle Indicazioni metodologiche. Così, per l'italiano, troviamo: "Gli apprendimenti linguistici vanno riferiti alle abilità di base (ascoltare, parlare, leggere, scrivere), alle varie funzioni e usi del linguaggio (informare, persuadere, raccontare, esprimere sentimenti e stati d'animo, interrogare, partecipare a discussioni...) e, tenendo conto delle varietà sociali della lingua legate a fattori geografici, a situazioni particolari ed ambiti territoriali. La particolare condizione linguistica della società italiana, con la presenza di dialetti diversi e di altri idiomi e con gli effetti di vasti fenomeni migratori, richiede che la scuola non prescindano da tale varietà [...] Parimenti non si trascureranno le varietà tipiche, ad esempio della lingua colloquiale e familiare, della lingua più formale e colta, perché l'alunno ne sappia cogliere le caratteristiche espressive al fine di utilizzare l'una o l'altra varietà linguistica a seconda della situazione"²⁶.

L'orientamento comunicativo della metodologia indicata è molto evidente, così come lo è il richiamo al cognitivismo quando leggiamo : "La riflessione sulla lingua non si realizzerà come studio formale [...], ma andrà inserita nel processo di sviluppo linguistico-espressivo come uno dei mezzi atti a promuovere tale sviluppo. Essa muoverà da concrete esperienze linguistiche per avviare gli alunni a

²³ Beacco J-C., 1980, « Compétence de communication: des objectifs d'enseignement aux pratiques de classe », *Le Français dans le Monde*, mai-juin, n° 153, p. 36

²⁴ Riportare queste date, lungi dall'essere un eccesso di pignoleria, serve a far risaltare, se ce ne fosse ancora bisogno, che siamo sempre nel periodo immediatamente successivo alla pubblicazione delle *Dieci tesi* e ai primi *Livelli Soglia* del Consiglio d'Europa (*Threshold Level*, 1975; *Niveau Seuil*, 1976)

²⁵ MPI-Direzione Generale Istruzione Secondaria di 1° grado, 1994, *Scuola media Statale: programmi ed orari di insegnamento, criteri orientativi per le prove d'esame di licenza e relative modalità di svolgimento*, Istituto Poligrafico e zecca dello Stato, Roma, p. 23

²⁶ *Ibidem*, p. 29

valersi coscientemente dei materiali linguistici [...] ed arrivare successivamente alle generalizzazioni delle strutture fondamentali dell'italiano sia per quanto attiene agli aspetti più propriamente grammaticali [...], sia per quanto attiene alle funzioni comunicative della lingua"²⁷.

Parallelamente, per la lingua straniera, si legge : " ...si utilizzeranno esercizi che consentono di adoperare la lingua in situazione di comunicazione, ad esempio :

- per dare e comprendere informazioni ;
- per descrivere luoghi, oggetti, persone ;
- per leggere e comprendere brevi ed accessibili testi di narrativa e di divulgazione tratti anche da giornali, riviste...
- per capire e redigere comunicazioni epistolari [...]

La riflessione sulla lingua sarà condotta partendo dall'uso concreto della lingua in un contesto e non da schemi grammaticali [...] Essa offrirà anche occasione per i necessari riferimenti culturali, dato che la lingua è elemento rivelatore del contesto socio-culturale ..."²⁸

E' un ritornello quasi ossessivo, quello della comunicazione-riflessione, che investe tutti i campi, compreso quello del contesto socio-culturale.

Programmi ambiziosi, dunque, per l'epoca, che fanno da battistrada a quelli della scuola primaria, in cui, qualche anno dopo, leggiamo :

"L'EL viene ricondotta nell'ambito dei linguaggi, intesi quali opportunità di simbolizzazione, espressione e comunicazione [...]

L'EL dovrà non disattendere gli apporti comunicativi ed espressivi prodotti dall'uso di altre forme di linguaggio [...]

L'EL, in un'epoca di intense comunicazioni e nella prospettiva di un crescente processo di integrazione nella comunità europea, non può prescindere da un approccio alla conoscenza di una lingua straniera..."²⁹

E il cerchio si chiude con le proposte GISCEL per i nuovi curricula dei licei, in preparazione. In esse si parla di "Specificità dell'Educazione Linguistica", a proposito della quale si afferma che "...non è assoluta e generale, ma è mirata a obiettivi precisi :

- assicurare capacità di lettura e scrittura funzionali anche alle esigenze extra-scolastiche ;
- guidare l'approccio al testo letterario ;
- guidare alla riflessione sulla lingua ;
- integrare l'Educazione Linguistica con altre discipline (lingue straniere, le lingue classiche, ecc.).

L'identificazione e gli itinerari di perseguimento di questi obiettivi dovranno coinvolgere pienamente gli alunni, sempre. La selezione fra i molti "argomenti" specifici deve dipendere dai bisogni degli alunni, e in particolare dai bisogni relativi all'alfabetizzazione funzionale, nonché agli stadi di competenza linguistica effettivamente raggiunti dagli alunni nell'odierna società italiana".³⁰

²⁷ Ibidem, p. 32

²⁸ Ibidem, p. 44

²⁹ *Programmi didattici per la scuola primaria*, D.P.R. 12 febbraio 1985 n.104, Supplemento ordinario alla Gazzetta Ufficiale n.76 del 29 marzo 1985;

³⁰ Guerriero A. R., *Documento GISCEL sul curriculum di educazione linguistica*, Roma, 19 aprile 2000.

Come è facile rilevare, resta la filosofia di base, resta l'asse metodologico comunicativo-cognitivo, ma il taglio della proposta è sicuramente più pragmatico, meno ambizioso, meno "generoso" si direbbe (è sicuramente meno evidente l'elemento sociolinguistico), segno, dato il lasso di tempo trascorso, che qualcosa non ha funzionato a dovere.

5. I limiti dell'esperienza italiana

L'aver riportato ampi stralci delle *Dieci Tesi* e citazioni altrettanto ampie dei programmi che hanno recepito il concetto di EL come asse portante di tutto il percorso educativo, che comincia nella scuola di base, ma viene continuata, ripresa e approfondita ai livelli ulteriori, ha voluto sottolineare come questo settore abbia goduto di un buon livello di elaborazione teorica, accompagnato negli anni da un notevole impegno di aggiornamento professionale, garantito dal supporto delle associazioni di categoria e anche da buoni prodotti editoriali di riferimento.

In un panorama siffatto, è doveroso chiedersi che cosa non ha funzionato se non si è riusciti a creare fino ad oggi una prassi operativa chiara e condivisa tra tutti gli insegnanti, a tal punto da far paventare pericolosi ritorni indietro.

I nodi con cui ci si è scontrati, nell'esperienza italiana e che, di fatto, l'hanno dimezzata, sono sostanzialmente imputabili a due fattori :

- il modello organizzativo della scuola italiana ;
- la formazione iniziale e le rappresentazioni degli insegnanti.

Per il primo ci piace riportare le parole di M. Ambel quando sostiene che "troppo spesso i presupposti di una didattica fondata sullo scambio comunicativo, sull'interazione, sulla messa in gioco dei presupposti e delle procedure, sulla priorità del saper fare e dell'agire cognitivo rispetto al sapere, sulla flessibilità delle situazioni e dei contesti si è scontrata con un modello strutturale rigido, trasmissivo, monodirezionale"³¹. In questo tipo di organizzazione pesa molto, tra l'altro, la gestione del tempo scuola, rigidamente scandito in studio per discipline. Queste ultime, di fatto, sono immutate da almeno mezzo secolo, con lo stesso numero di ore di insegnamento settimanali, impennate su un asse classico intorno a cui ruotano come satelliti discipline di secondaria importanza, il che ha prodotto, per quanto riguarda l'EL, i guasti di quella che è stata ricordata come "pedagogia linguistica tradizionale". Solo da poco la recente legge sull'autonomia delle istituzioni scolastiche in Italia consente, finalmente, la flessibilità necessaria perché un obiettivo complesso come quello dell'EL possa trovare i modelli organizzativi più adeguati alle singole realtà, prevedendo, tra l'altro, che si lavori quanto più possibile per aree disciplinari, il che permette, nel nostro caso, di ricollocare l'EL nel contesto interdisciplinare che le compete, ma anche questa "tarda novità" rischia di non produrre gli effetti auspicati se non si interviene sull'altra nota dolente del problema : la formazione degli insegnanti.

Da un semplice confronto tra curricula universitari di insegnanti di italiano e lingue straniere provenienti da università diverse per collocazione geografica e tradizione (Università della Calabria, Istituto Orientale di Napoli, Università di Bari e di Pisa), riguardanti gli anni '70, '80 e '90, si nota

come, nell'arco di trenta anni, pochissime siano le differenze tra i curricoli, che abbondano di "storie della letteratura" di "storie della critica letteraria" di "filologie" e "storie della lingua", con poca importanza alle scienze del linguaggio e nessuna o quasi a saperi che riguardano più da vicino la "professione insegnante", se si escludono generiche "psicologie dell'età evolutiva" o "pedagogie generali", peraltro non obbligatorie³². A questo si aggiunga che, per quanto riguarda le lingue, si diventa insegnanti di una sola lingua, sia essa italiano lingua madre o lingua straniera, e si può facilmente cogliere la contraddizione in cui è venuta a trovarsi l'esperienza della EL nella scuola italiana.

In una situazione del genere si è cercato di supplire alla mancanza di formazione iniziale con piani di aggiornamento in servizio, ma una novità come quella dell'EL non poteva essere gestita in termini di aggiornamento. "Sembra che la scuola sia stata appena scalfita da vent'anni di ricerca, discussione e aggiornamento, e più sul piano dell'autorappresentazione e del dover essere che su quello delle pratiche"³³. E' un'affermazione che sottolinea come la ricaduta dell'aggiornamento sul modo reale di fare scuola sia stata inferiore al previsto e in alcuni casi abbia addirittura prodotto l'effetto perverso di aumentare il divario tra insegnanti che l'aggiornamento lo vivevano come formazione continua, traducendolo in pratiche didattiche significative, ed altri che lo subivano traducendolo a volte in un puro esercizio di "maquillage" nominalistico per una prassi di fatto immutata. Questo perché sulla formazione iniziale parcellizzata di cui sopra si sono innestate anche le rappresentazioni mentali degli insegnanti, derivanti spesso da un'esperienza di apprendimento personale non messa in discussione, soprattutto se psicologicamente gratificante, e quindi fonte di veri e propri assiomi didattici che, in quanto tali, nessuna forma di aggiornamento riesce a scalfire. Questo spiega, ad esempio, come, nonostante la didattica delle lingue abbia da tempo modelli linguistici di riferimento di tipo descrittivo, la riflessione sulla lingua propugnata dai programmi spesso si sia tradotta, di fatto, in pratiche di classe ispirate ad un modello normativo.

Tutto negativo dunque ? No, perché l'esperienza italiana, con le sue luci e le sue ombre, rivela, di fatto delle potenzialità interessanti per una trasferibilità a livello europeo.

6. L'EL e il Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue.

La complessità del concetto di EL e la sua natura di "circuitto produttivo" sopra indicata ha determinato, nel tempo, il persistere di alcuni punti forti quali :

- la consapevolezza della trasversalità delle abilità linguistiche e la pedagogia integrata tra le varie discipline che ne consegue ;
- la necessità di una didattica degli usi funzionali della lingua che privilegia il saper fare linguistico non disgiunta dal richiamo forte alla riflessione sulla lingua ;

³¹ Ambel M, 1998, "Educazione linguistica e dintorni", in Sasso A., Toselli S., *Il sapere della scuola. Proposte e contributi*, Quaderni CIDI n.1, Bologna, Zanichelli, p. 23.

³² Si è riposta maggiore speranza nella nuova struttura delle Scuole di Specializzazione all'Insegnamento Secondario, post-universitarie, nate nel 1999, per preparare i futuri docenti, ma i primi risultati sono deludenti perché la stragrande maggioranza degli insegnamenti continua a configurarsi come corso monografico su X, Y o Z, senza che ci si preoccupi troppo di dare ai futuri insegnanti le competenze necessarie per la loro professione.

³³ Colombo A., 1996, "Un passo avanti e due indietro", in *Insegnare*, n.6, pp. 28-29.

- la gradualità, per cui l'acquisizione delle competenze linguistiche deve procedere coerentemente con lo sviluppo della persona nel suo complesso, considerando come obiettivo essenziale la consapevolezza e il controllo delle procedure di acquisizione.

Ad essi possiamo aggiungere oggi la consapevolezza della parzialità delle competenze, che dobbiamo assumere in un'ottica di competenza plurilingue, già evidente nelle Dieci tesi (VIII, 9) con riferimento al territorio nazionale e, più recentemente, posta al centro del *Quadro Comune Europeo di Riferimento* per le lingue che così recita: "On désignera par compétence plurilingue et pluriculturelle, la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement d'un acteur social qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures. L'option majeure est de considérer qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences distinctes, mais bien existence d'une compétence complexe, voire composite, mais **une** en tant que répertoire disponible..."³⁴.

Il *Quadro di riferimento* ripropone un obiettivo alto di EL in tutta la sua complessità e ha il vantaggio di offrire, con tutti i limiti del caso, i descrittori necessari per l'identificazione delle competenze parziali da sviluppare nelle varie lingue. L'esperienza italiana può indicare quali sono i punti di forza su cui insistere e quali le derive possibili.

Se infine ricordiamo che l'Europa ha sposato l'idea di una politica educativa plurilingue mettendo l'accento (come lo ricorda J-C. Beacco, nella sua presentazione di certi testi de la Division des politiques linguistiques) "sur la gestion du plurilinguisme comme permettant l'accueil linguistique des populations migrantes (en particulier la non-disparition de leur patrimoine linguistique), la sensibilisation des Européens à la valeur culturelle des langues parlées sur leur continent et la promotion de l'éducation au respect des différences"³⁵, ritroviamo l'idea di EL democratica propugnata dalle *Dieci tesi* che, come il plurilinguismo, « s'inscrit aussi dans le cadre du respect des droits linguistiques des individus face à l'Etat: respect de la liberté d'expression, respect des droits des minorités linguistiques dans le cadre de la nation, respect des langues nationales les moins parlées et moins enseignées, comme composantes essentielles des droits de l'homme ». Il plurilinguismo così definito, in un'ottica sicuramente non "economica", ma rispondente a quello che C. Hagège chiama "l'ouverture permanente à la multiplicité"³⁶, e l'EL democratica delle *Dieci tesi* hanno di fatto la stessa forte valenza politica e per entrambi ci sembra di poter concludere che sono ideologicamente "pas comme les autres".

Bibliografia

1. A.A.V.V., 1975, *L'Educazione Linguistica*. Atti della Giornata di studio GISCEL, Padova, CLEUP.
2. ALTIERI BIAGI M. L., 1994, *La programmazione verticale. Continuità dell'educazione linguistica dalla scuola primaria alla scuola superiore*, Firenze, La Nuova Italia.

³⁴ Conseil de l'Europe, 1998, *Les langues vivantes : apprendre, enseigner, évaluer. Un Cadre Européen Commun de Référence*, Conseil de la Coopération culturelle, Strasbourg, p. 100.

³⁵ Beacco J.-C., 2001, "Les idéologies linguistiques et le plurilinguisme", *Le Français dans le Monde* n. 314, mars-avril, Paris, CLE International, p. 25.

³⁶ Hagège C., op. cit., p. 9.

3. AMBEL M. (a cura di), 1981, *Insegnare la lingua. Quale grammatica?*, Milano, Edizioni Scolastiche Bruno Mondadori.
4. AMBEL M., 1998, "Educazione linguistica e dintorni", in Sasso A., Toselli S., *Il sapere della Scuola: proposte e contributi*, Quaderno CIDI n°1, Bologna, Zanichelli.
5. ARCAINI E., 1978, *L'educazione linguistica come strumento e come fine*, Milano, Feltrinelli.
6. BALBONI P., 1998, *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica*, Torino, UTET.
7. BEACCO J.-C., 2001, "Les idéologies linguistiques et le plurilinguisme", *Le Français dans le Monde* n. 314, mars-avril, Paris, CLE International, pp.25-27.
8. BERRETTA M., 1977, *Linguistica ed Educazione linguistica*, Torino, Einaudi.
9. BERRUTO G. (a cura di), 1977, *Scienze del linguaggio ed Educazione linguistica*, Torino, Stampatori.
10. BERTOCCHI D. et alii, 1981, *Educazione linguistica e curricolo*, Milano, Edizioni Scolastiche Bruno Mondadori.
11. BERTOCCHI D., 1997, "L'educazione linguistica dei saggi", in *Italiano&Oltre*, n. 4.
12. BRASCA L., ZAMBELLI M.L., 1992, *Grammatica del parlare e dell'ascoltare a scuola*, Firenze, La Nuova Italia.
13. CALÒ R., FERRERI S. (a cura di), 1997, *Il testo fa scuola. Libri di testo, linguaggi ed educazione linguistica*, Firenze, La Nuova Italia.
14. CALZETTI M.T., PANZERI DONAGGIO L. (a cura di), 1995, *Educare alla scrittura. Processi cognitivi e didattica*, Firenze, La Nuova Italia.
15. CAMPONOVO F., MORETTI A. (a cura di), 2000, *Didattica ed educazione linguistica*, La Nuova Italia (Quaderni del GISCEL), Firenze.
16. CIDI-LEND, 1984, *L'educazione linguistica dalla scuola di base al biennio della superiore*. Atti del Convegno di Viareggio, Milano, Edizioni Scolastiche Bruno Mondadori.
17. COLOMBO A. (a cura di), 1979, *Guida all'educazione linguistica*, Bologna, Zanichelli.
18. COLOMBO A., 1996, "Illusioni perdute: che cosa è cambiato", in *Insegnare* n. 5, pp. 55-56.
19. COLOMBO A., 1996, "Un passo avanti e due indietro", in *Insegnare* n. 6, pp. 28-29.
20. COLOMBO A., ROMANI W. (a cura di), 1996, *E' la lingua che ci fa eguali*, Atti del VII convegno nazionale del GISCEL, Firenze, La Nuova Italia.
21. COUNCIL FOR CULTURAL CO-OPERATION, Education Committee, 2001, *Common European Framework for Languages: Learning, Teaching, Assessment, Modern language Division*, Strasbourg (Traduzione francese: *Les langues vivantes : apprendre, enseigner, évaluer. Un Cadre Européen Commun de Référence*, Strasbourg, 2001; Traduzione italiana a cura di F. Quartapelle e D. Bertocchi: *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, Firenze, La Nuova Italia Oxford, 2002).
22. COMPAGNONI E., 1979, *Lingua straniera ed educazione linguistica*, Brescia, La Scuola.
23. CORNO D.(a cura di), 1993, *Vademecum di educazione linguistica*, Firenze, La Nuova Italia.
24. De MAURO T., 1985, *Sette lezioni sul linguaggio ed altri interventi per l'educazione linguistica*, Milano. Franco Angeli Editore.

25. DELLA CASA M., 1987, *La comprensione dei testi. Modelli e proposte per l'insegnamento*, Milano, Franco Angeli.
26. DESIDERI P., 1995, *L'universo delle lingue. Confrontare lingue e grammatiche nella scuola*, Firenze, La Nuova Italia.
27. FERRERI S., GUERRIERO A.R. (a cura di), 1998, *Educazione linguistica vent'anni dopo e oltre. Che cosa ne pensano De Mauro, Renzi, Simone, Sobrero*, Firenze, La Nuova Italia (Quaderni del GISCEL).
28. FRASCHINI F., FRASCHINI O., 1988, *Didattica delle abilità di base. Ascoltare e leggere, parlare e scrivere*, Brescia, La Scuola.
29. GUERRIERO A.R. (a cura di), 1988, *L'educazione linguistica e i linguaggi delle scienze*, Firenze, La Nuova Italia (Quaderni del GISCEL).
30. LAVINIO C. (a cura di), 1992, *Lingua e cultura nell'insegnamento linguistico*, Firenze, La Nuova Italia.
31. LEND, 1983, *Educazione alla lettura. Atti del Convegno di Martina Franca*, Bologna, Zanichelli.
32. LEND, 1997, "Il riordino dei cicli scolastici e l'apprendimento delle lingue. Proposta globale dell'associazione LEND", in *LEND*, n. 3.
33. LO CASCIO V., 1991, *Grammatica dell'argomentare. Strategie e strutture*, Firenze, La Nuova Italia.
34. LUGARINI E. (a cura di), 1981, *Insegnare la lingua. Parlare e scrivere*, Milano, Edizioni Scolastiche Bruno Mondadori
35. MANDELLI F. (a cura di), 1981, *Educazione linguistica nella scuola dell'obbligo*, Milano, Franco Angeli Editore.
36. MARELLO C., MONDELLO G. (a cura di), 1991, *Riflettere sulla lingua*, Firenze, La Nuova Italia.
37. MARIANI L. (a cura di), 1994, *L'autonomia nell'apprendimento linguistico*, Firenze, La Nuova Italia.
38. MATARESE PERAZZO M. V. (a cura di), 1983, *Insegnare la lingua: interdisciplinarietà L1-L2*, Milano, Edizioni Scolastiche Bruno Mondadori.
39. PARISI D. (a cura di), 1979, *Per una educazione linguistica razionale*, Bologna, Il Mulino.
40. PENNISI A., 1994, *Informatica ed educazione linguistica. Teoria e applicazioni*, CUECM.
41. PIAZZA R., 1995 (a cura di), *Dietro il parlato. Conversazione e interazione verbale nella classe di lingua*, Firenze, La Nuova Italia.
42. POZZO G., 1981, *Insegnare la lingua. La comprensione del testo*, Milano, Edizioni Scolastiche Bruno Mondadori.
43. POZZO G., QUARTAPELLE F. (a cura di), 1993, *Insegnare la lingua straniera*, Firenze, La Nuova Italia.
44. QUARTAPELLE F. (a cura di), 1999, *Proposte per una didattica modulare. Modelli di educazione linguistica*, Milano, Franco Angeli editore (coll. IRRSAE Lombardia).
45. RICHARDS J. C., 1994, "L'insegnamento linguistico in una proposta riflessiva", in Mariani L., *L'autonomia nell'apprendimento linguistico*, Firenze, La Nuova Italia, pp. 117-131.

46. SCUOLA DI BARBIANA, 1967, *Lettera ad una professoressa*, Firenze, Libreria Editrice Fiorentina.
47. SIMONE R., 1983, "Su alcune idee confuse a proposito di educazione linguistica", *Quaderni del CIDI*, anno VII, n°15, Franco Angeli Editore, Milano, pp. 25-29.
48. SIMONE R., 1997, "Per un'educazione linguistica minima anzi minimale", *Italiano&Oltre*, 1, pp. 38-39.
49. SIMONE R. (a cura di), 1990, *Fare scuola col linguaggio*, Firenze, La Nuova Italia.
50. TOSI A., 1995, *Dalla madrelingua all'italiano. Lingue ed educazione linguistica nell'Italia multi-etnica*, Firenze, La Nuova Italia.

Allegato 1

Le Dieci Tesi per un'educazione linguistica democratica

I. La centralità del linguaggio verbale

Il linguaggio verbale è di fondamentale importanza nella vita sociale e individuale perché, grazie alla padronanza sia ricettiva (capacità di capire) sia produttiva, possiamo intendere gli altri e farci intendere (usi comunicativi), ordinare e sottoporre ad analisi l'esperienza (usi euristici e cognitivi); intervenire a trasformare l'esperienza stessa (usi emotivi, argomentativi, etc.). Non si limita l'importanza del linguaggio verbale, ma lo si colloca meglio, sottolineando che in generale e negli esseri umani in specie esso è una delle forme assunte dalla capacità di comunicare, che si è variamente denominata capacità simbolica fondamentale o capacità semiologica (o semiotica)[...]

II. Il suo radicamento nella vita biologica, emozionale, intellettuale, sociale

Dati i molti legami con la vita individuale e sociale, è ovvio affermare che lo sviluppo delle capacità linguistiche affonda le sue radici nello sviluppo di tutt'intero l'essere umano, dall'età infantile all'età adulta, e cioè nelle possibilità di crescita psicomotoria e di socializzazione, nell'equilibrio dei rapporti affettivi, nell'accendersi e maturarsi di interessi intellettuali e di partecipazione alla vita di una cultura e comunità [...]

III. Pluralità e complessità delle capacità linguistiche

Come già abbiamo accennato (tesi 1), il linguaggio verbale è fatto di molteplici capacità. Alcune, per dir così, si vedono e percepiscono bene: tali sono la capacità di produrre parole e frasi appropriate oralmente o per iscritto, la capacità di conversare, interrogare e rispondere esplicitamente, la capacità di leggere ad alta voce, di recitare a memoria ecc. Altre si vedono e percepiscono meno evidentemente e facilmente: tali sono la capacità di dare un senso alle parole e alle frasi udite e lette, la capacità di verbalizzare e di analizzare interiormente in parole le varie situazioni, la capacità di ampliare il patrimonio linguistico già acquisito attraverso il rapporto produttivo o ricettivo con parole e con frasi soggettivamente o oggettivamente nuove.

IV. I diritti linguistici nella Costituzione

[...] La pedagogia linguistica efficace è democratica (le due cose non sono necessariamente coincidenti) se e solo se accoglie e realizza i principi linguistici esposti in testi come, ad esempio, l'articolo 3 della Costituzione italiana, che riconosce l'eguaglianza di tutti i cittadini "senza distinzioni di lingua" e propone tale eguaglianza, rimuovendo gli ostacoli che vi si frappongono come traguardo dell'azione della Repubblica. E "Repubblica", come spiegano i giuristi, significa l'intero complesso degli organi centrali e periferici, legislativi, esecutivi ed amministrativi dello Stato e degli enti pubblici. Rientra tra questi la scuola, che dalla Costituzione è chiamata dunque a individuare e perseguire i compiti di una educazione linguistica efficacemente democratica.. [...]

VIII. Principi dell'educazione linguistica democratica

[...] Vogliamo ora qui coordinare i tratti di una educazione linguistica democratica, secondo un'esigenza di interna coerenza e di più organica successione, formulando dieci principi su cui basare l'educazione linguistica nella scuola nuova che nasce, nella scuola democratica.

- 1. Lo sviluppo delle capacità verbali va promosso in stretto rapporto reciproco con una corretta socializzazione, con lo sviluppo psicomotorio con la maturazione ed estrinsecazione di tutte le capacità espressive e simboliche.*
- 2. Lo sviluppo e l'esercizio delle capacità linguistiche non vanno mai proposti e perseguiti come fini a se stessi, ma come strumenti di più ricca partecipazione alla vita sociale e intellettuale: lo specifico addestramento delle capacità verbali va sempre motivato entro le attività di studio, ricerca, discussione, partecipazione, produzione individuale e di gruppo.*
- 3. La sollecitazione delle capacità linguistiche deve partire dall'individuazione del retroterra linguistico-culturale personale, familiare, ambientale dell'allievo, non per fissarlo e inchiodarlo a questo retroterra, ma, al contrario, per arricchire il patrimonio linguistico dell'allievo attraverso aggiunte e ampliamenti che, per essere efficaci, devono essere studiatamente gradualmente.*
- 4. La scoperta della diversità dei retroterra linguistici individuali tra gli allievi dello stesso gruppo è il punto di partenza di ripetute e sempre più approfondite esperienze ed esplorazioni della varietà spaziale e temporale, geografica, sociale, storica, che caratterizza il patrimonio linguistico dei componenti di una stessa società: imparare a capire e apprezzare tale varietà è il primo passo per imparare a viverci in mezzo senza esserne succubi e senza calpestarla.*
- 5. Occorre sviluppare non solo le capacità produttive, ma anche quelle ricettive, verificando il grado di comprensione di testi scritti o registrati e vagliando e stimolando la capacità di intendere un vocabolario sempre più esteso e una sempre più estesa varietà di tipi di frase.*
- 6. Nelle capacità sia produttive sia ricettive va sviluppato l'aspetto sia orale sia scritto, stimolando il senso delle diverse esigenze di formulazione inerenti al testo scritto in rapporto all'orale, creando situazioni in cui serva passare da formulazioni orali a formulazioni scritte di uno stesso argomento per uno stesso pubblico e viceversa.*
- 7. Per le capacità sia ricettive sia produttive, sia orali sia scritte, occorre sviluppare e stimolare la capacità di passaggio dalle formulazioni più accentuatamente locali, colloquiali, immediate, informali, a quelle più generalmente usate, più meditate, riflesse e formali.*
- 8. Seguendo la regola precedente, si incontra la necessità di addestrare alla conoscenza e all'uso di modi istituzionalizzati d'uso della lingua comune (linguaggio giuridico, linguaggi letterari e poetici ecc.).*
- 9. Nella cornice complessiva delle varie capacità linguistiche, occorre curare e sviluppare in particolare, fin dalle prime esperienze scolari, la capacità, inerente al linguaggio verbale, di autodefinirsi e autodichiararsi e analizzarsi. Questa cura e questo sviluppo possono cominciare a realizzarsi fin dalle prime classi elementari arricchendo progressivamente le parti di vocabolario più specificamente*

destinate a parlare dei fatti linguistici, e innestando così in ciò, nelle scuole postelementari lo studio della realtà linguistica circostante, dei meccanismi della lingua e dei dialetti, del funzionamento del linguaggio verbale, del divenire storico delle lingue, sempre con particolare riferimento agli idiomi più largamente noti in Italia e insegnati nella scuola italiana.

10. In ogni caso e modo occorre sviluppare il senso della funzionalità di ogni possibile tipo di forme linguistiche note e ignote. La vecchia pedagogia linguistica era imitativa, prescrittiva ed esclusiva. Diceva: "Devi dire sempre e solo così. Il resto è errore". La nuova educazione linguistica (più ardua) dice: "Puoi dire così, e anche così e anche questo che pare errore o stranezza può dirsi e si dice; e questo è il risultato che ottieni nel dire così o così". La vecchia didattica linguistica era dittatoriale. Ma la nuova non è affatto anarchica: [...] la bussola è la funzionalità comunicativa di un testo parlato o scritto e delle sue parti a seconda degli interlocutori reali cui effettivamente lo si vuole destinare[...].

IX. Per un nuovo curriculum per gli insegnanti

[...] Non c'è dubbio che seguire i principi dell'educazione linguistica democratica comporta un salto di qualità e quantità in fatto di conoscenze sul linguaggio e sull'educazione. In una prospettiva futura e ottimale che preveda la formazione di insegnanti attraverso un curriculum universitario e postuniversitario adeguato alle esigenze di una società democratica, nel bagaglio dei futuri docenti. si tratterà di integrare nella loro complessiva formazione competenze sul linguaggio e le lingue (di ordine teorico, sociologico, psicologico e storico) e competenze sui processi educativi e le tecniche didattiche. L'obiettivo ultimo, per questa parte, è quello di dare agli insegnanti una consapevolezza critica e creativa delle esigenze che la vita scolastica pone e degli strumenti con cui ad esse rispondere.

X. Conclusione

Il salto di qualità e quantità delle conoscenze di scienze linguistiche richiesto agli insegnanti è impensabile senza l'organizzazione di adeguati centri di formazione e informazione linguistica e educativa che correggano nell'ideologia e nei particolari gli errori commessi nelle esperienze formative postuniversitarie realizzate dal ministero dell'istruzione e correggano anche la lacunosità, povertà, casualità e parzialità dell'ordinamento universitario in fatto di insegnamento delle scienze del linguaggio..."